

ARTÍCULOS

Revista Complutense de **Educación**

ISSN: 1130-2496

http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.49682EDICIONES
COMPLUTENSE

El papel de la procrastinación académica como factor de la deserción universitaria

Angélica Garzón Umerenkova¹; Javier Gil Flores²

Recibido: septiembre 2015 / Evaluado: enero 2016 / Aceptado: febrero 2016

Resumen. Se presenta una revisión teórica sobre las tendencias en el estudio de la procrastinación académica y lo que estas pueden ofrecer a la comprensión de la deserción universitaria. La procrastinación es aplazar aquello que debe ser hecho y está asociado con un fallo auto-regulatorio en el comportamiento de la gestión del tiempo.

Inicialmente, se define qué es la deserción universitaria, las variables y modelos teóricos de los que se ha partido para su explicación y se presentan las principales cifras sobre deserción y cobertura universitarias. Posteriormente, se presentan los modelos de autorregulación académica desde los cuales se ha abordado el estudio de la procrastinación y, finalmente, se definen los principales hallazgos y perspectivas de intervención sobre la procrastinación.

Para fomentar el aumento de la retención, es conveniente, además del estudio de las variables tradicionales asociadas a la deserción universitaria, incorporar nuevas variables que aporten elementos conceptuales a la explicación y prevención del fenómeno. Este es el caso de la procrastinación académica. Se muestra en este documento que hay evidencias de la asociación entre alta procrastinación y bajo rendimiento académico de los estudiantes, que es una competencia que se puede evaluar en los procesos de entrada a la universidad, que es posible entrenarla con éxito y que su mejora, abordada dentro del contexto del aprendizaje autorregulado, acarrea no sólo beneficios académicos sino que también ayuda a mejorar la calidad de vida de los estudiantes.

Palabras clave: distribución del tiempo; autocontrol; abandono de estudios; universidad.

[en] The role of academic procrastination as factor of university abandonment

Abstract. Trends in the research of academic procrastination and what these perspectives can offer to understand university abandonment are presented in this paper through a theoretical revision. Procrastination is the delaying of performing something that should be done and as such, it is a self-regulation failure in time management behavior.

Initially, a definition of university abandonment or college desertion is provided together with the variables and theoretical models used for its explanation; also, the main figures related to student enrollment and desertions are presented. Secondly, the self-regulating academic models which have

¹ Universidad El Bosque (Colombia)
E-mail: garzonangelica@unbosque.edu.co

² Universidad de Sevilla (España)
E-mail: jflores@us.es

been used to study the procrastination are also presented, and finally, the main findings and perspectives in procrastination interventions are defined.

To promote the increase of academic retention, it is convenient, besides the study of traditional variables associated to college desertion, to incorporate new variables that provide conceptual tools to the explanation and prevention of this phenomenon. This is the case in academic procrastination. It is demonstrated in this paper that there is evidence of the association between high levels of procrastination and low academic performance in students, that it is a competency that can be assessed as an entry requirement for college, that it could be successfully trained and that its improvement, in the context of self-regulated learning, entails not only academic benefits but it also enhances students quality of life.

Keywords: time management; self-control; academic desertion; college.

Sumario. 1. Introducción. 2. Factores generales asociados al éxito/deserción universitarios. 3. Factores específicos asociados a la deserción: autorregulación académica. 4. Definición y características de la procrastinación académica. 5. Intervenciones sobre la procrastinación y el manejo del tiempo. 6. Conclusiones. 7. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Garzón Umerenkova, A. y Gil Flores, J. (2017). El papel de la procrastinación académica como factor de la deserción universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 28 (1), 307-324.

1. Introducción

Este trabajo presenta una revisión de algunos de los resultados de investigación más destacados y síntesis teóricas sobre la procrastinación académica y su papel en la deserción universitaria.

Se define como “retención” el hecho de que el estudiante siga participando en un evento de aprendizaje hasta su finalización, que en la educación superior puede ser un curso o programa. El “abandono” se entiende como “deserción”, es decir, la disminución en el número de estudiantes desde el inicio hasta el final del curso, programa, institución o sistema bajo revisión, y la “repetición”, el hecho de cursar reiterativamente una o más materias en un período determinado, generando como consecuencia la prolongación de los estudios (Tyler-Smith, 2006).

En los 34 países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) un 30% de los universitarios abandona sus estudios. Teniendo en cuenta que en países como Hungría, Suecia o Estados Unidos las tasas de deserción son de aproximadamente el 40%, mientras que en países como Australia, Dinamarca o Japón las tasas de deserción son de menos del 25% (OCDE, 2013). La deserción total universitaria de Latinoamérica se sitúa en torno al 57% de los estudiantes (OCDE, 2013; IESALC, 2006); de los países de Latinoamérica solo Chile y México forman parte de la OCDE.

En cuanto a cobertura universitaria, en Latinoamérica la educación superior llega en promedio al 36% de la población, mientras que en Europa occidental puede alcanzar el 70% (Barona, 2010; UNESCO, 2010). Entre el 2000 y el 2010 Latinoamérica tuvo un incremento de universitarios cercano al 40%, pero de nada sirve incrementar el número de universitarios matriculados si no se avanza en el control de las tasas de deserción (UNESCO, 2013). Debido a las menores tasas de cobertura en la región, mejorar las estrategias de retención del alumnado universitario se vuelve una tarea urgente.

Por otra parte, los costos económicos y sociales del abandono y/o fracaso académico en la universidad son enormes. Un estudio del American Institutes for Research (Schneider, 2010) analizó la economía de la deserción durante el primer año de ingreso a las universidades norteamericanas por un periodo de cinco años, llegando a la conclusión de que el Estado gastó más de nueve mil millones de dólares para apoyar a los estudiantes que no regresaron a la universidad para cursar su segundo año de estudios. A pesar de tan elevada cifra, este análisis no considera la inversión económica familiar o personal de estos estudiantes, sólo los fondos estatales invertidos.

Donoso, Donoso y Arias (2010) indican que las instituciones que impulsan políticas importantes para la retención se caracterizan, entre otros aspectos, por concebir a nivel ético el éxito de sus estudiantes, además de un compromiso con la igualdad, la promoción de los derechos de acceso a la educación y de equidad de procesos. De igual manera, la retención no se concibe como una política aislada, por el contrario, es una característica de administración eficiente porque conlleva la optimización global de los recursos humanos y materiales (por ejemplo, de quienes se ocupan de la atención del alumnado, el mejoramiento de las infraestructuras, centros de apoyo al alumnado, entre otros). Por ello, no es del todo adecuado concebir la calidad como un elemento “extra” de la educación superior, ya que la calidad es un componente básico de las instituciones sobre el que se erigen procesos tan elementales como la retención y el éxito estudiantiles.

En resumen, el reto del aumento de la cobertura en la educación superior está unido a la necesidad de establecer políticas y mecanismos efectivos para garantizar la finalización de los estudios superiores. Sin embargo, en general, no se ha llegado a cohesionar del todo el problema del aumento de la cobertura con la necesidad de desarrollar al unísono mecanismos que identifiquen y atiendan desde el primer momento, de manera preventiva, a los estudiantes que ingresan con ciertos factores de riesgo de abandono de los estudios superiores.

En cualquier caso, es de considerar que las mejoras en la educación superior deben estar fundamentadas en una investigación rigurosa, que soporte adecuadamente las decisiones políticas/institucionales. En ese mismo sentido, es importante estudiar las características y necesidades propias del actual desarrollo de la educación superior por regiones o países de manera que se puedan aplicar, de acuerdo a las necesidades específicas, los avances en la investigación de la educación generados en diversos contextos geopolíticos.

De acuerdo con la problemática planteada se presentan algunas contribuciones que desde el estudio de la procrastinación académica, enmarcada dentro de teorías de la autorregulación del aprendizaje, pueden aportar al reto de la disminución de la deserción estudiantil. Para ello se realiza una descripción general de los factores y modelos investigados sobre la retención universitaria, para posteriormente situar, dentro de este marco de referencia, las teorías de autorregulación del aprendizaje y el estudio de la procrastinación, sus aportes y formas de intervención.

2. Factores generales asociados al éxito/deserción universitarios

Los factores asociados con el abandono y/o fracaso académico en la educación superior son múltiples y de diversa naturaleza. El énfasis en unos u otros factores varía según el autor consultado (Barrie, Ginns y Prosser, 2005; Casillas, et al., 2012; Creed, Fallon y Hood, 2009; McLaughlin y Simpson, 2007; Melo et al., 2014; Robotham, 2012; Salinitri, 2005; Tinto, 2006-2007; Ukpong y George, 2013). Existen distintos modelos explicativos que tratan de sintetizar los diferentes aspectos que dan cuenta de la retención universitaria.

Para facilitar el abordaje de la diversidad de elementos que forman parte de esta área de estudio se presenta en el cuadro 1 un compendio de algunas de las variables abordadas en los modelos de retención académica universitaria, basado a su vez en Tinto (2006-2007), Boyles (2000) y Berge y Huang (2004). El contenido del cuadro no pretende ser exhaustivo, sino dar una panorámica sobre los factores comúnmente estudiados en la retención del alumnado universitario. Clasifica los factores que se han estudiado relacionados con la retención del alumnado universitario en tres categorías: personales, institucionales y circunstanciales.

Variables Personales	Variables Institucionales	Variables Circunstanciales
<i>Variables demográficas</i>	<i>Variables Burocráticas</i>	<i>Interacciones Institucionales</i>
Edad, género, raza, residencia, ingresos familiares, nivel socioeconómico, educación de los padres, expectativas de los padres, apoyo familiar, horas de trabajo y responsabilidades familiares	Misión y política, tamaño de la institución, presupuesto y fondos, reconocimiento institucional y participación	Interacciones burocráticas, Interacciones académicas, Interacciones sociales (actividades extracurriculares, interacción con pares, interacción con el personal de la Facultad)
<i>Variables individuales</i>	<i>Variables Académicas</i>	<i>Interacciones externas a la institución</i>
Estrategias y autorregulación académicas (por ejemplo, procrastinación, estilos de aprendizaje); personalidad; motivación al logro; compromiso; expectativas.	Titulación, sistema estructural, sistema normativo, sistema de evaluación de la calidad del profesorado	Circunstancias de la vida
<i>Experiencias educativas previas</i>	<i>Variables Sociales</i>	Circunstancias laborales
Rendimiento previo, experiencias escolares previas, orientación previa sobre la titulación a cursar	Sistema social	Circunstancias familiares y/o socioeconómicas
	Mecanismos de integración social	
	Becas, apoyos, mecanismos de financiación	

Cuadro 1. Variables personales, institucionales y circunstanciales investigadas en la retención universitaria.

En principio, para el manejo idóneo de la retención universitaria unido a la calidad educativa, todas las variables señaladas en el cuadro 1 deberían ser consideradas. Pero dentro de la panorámica que ofrece el cuadro 1 hay variables tradicionales de estudio y variables más innovadoras que empiezan a mostrarse

como elementos prometedores para mejorar el éxito de los estudiantes universitarios. Dentro de la segunda categoría (variables más innovadoras) se encuentra, junto con otras variables, el estudio de la procrastinación académica, particularmente desde la perspectiva de las teorías del aprendizaje autorregulado, debido a su potencial para predecir el éxito universitario.

El estudio de estas nuevas variables constituye uno de los campos más fructíferos del estudio del logro académico y se asienta en demostrar capacidad predictiva de estas variables sobre el éxito académico (Winne y Nesbit, 2010). Autores como Robbins et al., (2004), señalan que además de volver a evaluar los constructos existentes en el área, las teorías de la retención y los modelos motivacionales, también se debería apuntar a la creación de nuevas reconstrucciones teóricas que integren factores causales que “puedan ser comprobados prospectivamente para determinar las relaciones entre motivación, constructos sociales e institucionales en el contexto de la preparación y el desempeño académico” (p.277).

Metodológicamente, estas nuevas perspectivas buscan integrar y ponderar variables nuevas y tradicionales para entender el complejo fenómeno de la retención universitaria y se apoyan en la incorporación de técnicas modernas de análisis estadístico que permiten integrar diferentes aspectos relacionados con la retención, por ejemplo, mediante modelos de ecuaciones estructurales. A continuación se describe brevemente qué es el aprendizaje autorregulado, para más adelante insertar conceptualmente el estudio de la procrastinación como un fallo general autorregulatorio.

3. Factores específicos asociados a la deserción: autorregulación académica

El aprendizaje autorregulado tiene la ventaja de que, al ser un enfoque activo, no se limita a que un programa educativo transmita conocimientos. Se preocupa de que los estudiantes establezcan metas, las cuales dirigen su aprendizaje, controlan sus cogniciones, motivación y conductas para alcanzar las metas propuestas y, por lo tanto, en la medida que se incrementan las metas, los indicadores de calidad del aprendizaje también lo hacen (Valle et al., 2009). Busca, por lo tanto, que los estudiantes sean autónomos desde la idea de que *aprendan a aprender*.

En términos generales la autorregulación del aprendizaje hace referencia al grado en que los individuos metacognitiva, motivacional y conductualmente son participantes activos de su propio proceso de aprendizaje (Zimmerman y Moylan, 2008), lo que implica voluntad, conciencia y habilidad.

Los estudios con alumnado universitario indican que quienes obtienen mejores resultados académicos tienen metas más altas, usan con mayor frecuencia estrategias de elaboración y organización de la información, manejo del tiempo y el ambiente de estudio, estrategias metacognitivas autorregulatorias y un mayor esfuerzo de autorregulación. Por lo tanto, aquellos programas que se centran en mejorar las habilidades académicas de los estudiantes (entrenamiento en estrategias de aprendizaje, memoria, tomar notas apropiadamente o manejo del tiempo) son más efectivos para conseguir una buena ejecución académica durante ese primer año universitario y la subsecuente retención, frente a aquellos que se centran en el

manejo emocional efectivo (manejo de ansiedad, estrés, autoaceptación, entre otros) o la socialización de los estudiantes (establecimiento de relaciones sociales en el campus) (Robbins, Oh, Le y Button, 2009).

El presente trabajo apoya una visión integral sobre el impacto favorable de la autorregulación no sólo sobre el rendimiento académico, sino también sobre la salud y la estabilidad emocional del alumnado (George, Dixon, Stansal, Lund y Pheri, 2008; Krumrei, Elizabeth, Newton, Kim y Wilcox, 2013). Tal como indica el estudio de Kaya, Kaya, Ozturk y Kucuk, (2012) el incremento en las habilidades autorregulatorias reduce la ansiedad de los estudiantes, produce efectos positivos tanto en el rendimiento académico como en el manejo de las relaciones sociales y recreativas, generando unas buenas condiciones para un “control integral” de la vida para el desarrollo exitoso del bienestar psicológico y de la salud.

Por último, existen varios estudios empíricos recientes sobre estas áreas (habilidades académicas, gestión del tiempo académico o procrastinación) con universitarios en países fuera del ámbito anglosajón (Alegre, 2013; Arana et al., 2014; Barrera, Donolo y Rinaudo, 2008; Domínguez, Villegas y Centeno, 2014 Paz, Aranda, Juana, Delgado y Sayas, 2014 o Sun y Yang, 2009).

Este aumento e “internacionalización” en estas áreas de estudio puede obedecer, entre otros factores, a la necesidad creciente de dar respuesta a los problemas derivados del reto del aumento de la retención y la calidad de la educación superior a nivel mundial, particularmente en regiones en las que en los últimos años se ha producido un aumento importante de los estudiantes universitarios, como es el caso de Latinoamérica.

4. Definición y características de la procrastinación académica

La procrastinación se define como el hecho de posponer responsabilidades (tareas o trabajo) y decisiones de manera habitual. Es la tendencia a gastar el tiempo, demorar y aplazar de forma intencionada algo que debe ser hecho (Tuckman, 2003). Ha sido caracterizada como la “quintaesencia” del fallo en la autorregulación (Steel, 2007). En el cuadro 2 se encuentra un resumen sobre algunos resultados que vinculan dificultades de autorregulación con la procrastinación.

Según los resultados de diversas investigaciones en diferentes momentos y poblaciones, la prevalencia de la procrastinación académica entre el alumnado es elevada. Ferrari, O’Callaghan y Newbegin (2005) estiman que es un fenómeno corriente en el 70% de los estudiantes universitarios anglosajones. Estudios recientes en ámbitos no occidentales como Turquía señalan cifras similares, donde un 83% de los estudiantes de secundaria procrastinan (Klassen y Kuzucu, 2009).

También, hay evidencia de que la procrastinación es una conducta particularmente estable que se mantiene desde el inicio hasta el final del periodo académico (Rice, Richardson y Clark, 2012).

Fallo autorregulatorio de los procrastinadores	Autor(es)
Quienes presentan mayor confianza en sus habilidades académicas (niveles elevados de autoeficacia) tienden a procrastinar menos.	Wolters, 2003
La autoeficacia está relacionada con el uso de herramientas de planificación e inicio de las tareas de manera oportuna.	Klassen y Kuzucu, 2009
Las tareas percibidas como difíciles, poco atractivas, ambiguas y que requieren más esfuerzo, presentan mayor probabilidad de ser objeto de procrastinación.	Ferrari, Mason y Hammer, 2006
La procrastinación parece relacionarse con la impulsividad (la tendencia a ser presa de los deseos inmediatos); el procrastinador tiende a elegir los beneficios a corto plazo sobre las ganancias a largo plazo.	Wilson y Nguyen, 2012
Los procrastinadores frecuentemente subestiman los esfuerzos destinados a las tareas actuales sobre el éxito final en la obtención de una meta. Tienden a reportar menos uso de estrategias de manejo del tiempo que los no procrastinadores.	Lay y Schouwenburg, 1993

Cuadro 2. Algunos fallos autorregulatorios de los procrastinadores.

La procrastinación es un fenómeno complejo que en ocasiones se entiende como un rasgo de personalidad, pero que también debe ser entendido contextualmente (McCloskey, 2011). Contextualmente, en una especie de “círculo vicioso”, la procrastinación no sólo tendría un impacto en una ejecución de las tareas, también tendría un impacto en el nivel de autoeficacia de la persona, lo que puede conducir a una mayor procrastinación. Por otro lado, la habilidad general de gestionar mejor el tiempo correlaciona con la escala de conciencia del modelo de personalidad de cinco factores; dimensión relacionada con el autocontrol, la organización y la planificación, además de conductas asociadas al trabajo y compulsividad (Dezcallar, Clariana, Gotzens, Badia y Cladellas, 2015)

4.1. Razones para procrastinar

Una de las dificultades para investigar la posible relación entre la procrastinación y otras variables de forma sistemática reside en los diferentes tipos de procrastinación considerados en la literatura. Las *razones para procrastinar* parecen definir aspectos diferentes del constructo, que además tendrían consecuencias psicológicas diferentes, por ejemplo, en cuanto a los niveles de estrés y ansiedad derivados del aplazamiento o la demora intencionada.

En términos generales, las razones para procrastinar recogidas en la literatura pueden agruparse en cinco categorías: atracción por la tarea, amor al trabajo, incertidumbres sobre la tarea, el miedo al fracaso/fallo en la tarea (Zarick y Stonebraker, 2009) y el perfeccionismo (Sudler, 2013). Entendiendo por perfeccionismo la generación de expectativas poco realistas y rígidas sobre la perfección de su trabajo, la procrastinación probablemente contribuye al mantenimiento del perfeccionismo (Awuni, 2011).

Por último, señalar que algunos autores plantean la existencia de un tipo de procrastinador activo (Ferrari, Barmes y Steel, 2009), que encontraría en la procrastinación una fuente de estimulación para llegar a un nivel de alertamiento

óptimo al realizar una tarea (Corkina, Yua y Lindtb, 2011; Demeter y Davies, 2013). Sin embargo, otros autores no están de acuerdo con que la denominada “procrastinación activa” sea realmente un tipo de procrastinación, siendo más apropiado considerarlo un constructo totalmente diferente (Kim y Seo, 2015).

4.2. Procrastinación y rendimiento académico

Las revisiones meta-analíticas de Steel (2007) o Rozental y Carlbring (2014) confirman que la procrastinación afecta negativamente al rendimiento académico. Los estudiantes con baja tendencia a procrastinar tienen más probabilidades de finalizar a tiempo sus estudios universitarios de primer año, en comparación con los de alta tendencia a procrastinar (Bruinsma y Jansen, 2009). La asociación inversa entre la procrastinación y el rendimiento académico se presenta incluso por encima de variables tradicionalmente asociadas a la ejecución académica. Por ejemplo, Wang y Englander (2010) encontraron que la procrastinación tuvo un impacto significativo en el rendimiento académico, superior a la asistencia a las clases. Son resultados coherentes con estudios que apuntan la relevancia de evitar la procrastinación por estudiantes (Onwuegbuzie, 2004; Rodarte-Luna y Sherry, 2008).

Aunque es un hecho que la procrastinación impacta sobre el rendimiento académico, como se verá a continuación, este efecto está mediado por otras variables psicológicas y académicas como, por ejemplo, el valor de la tarea, la longitud del curso, su relación con la vida profesional, el estrés, la autoeficacia (Tan et al., 2008). Las variables mediadoras y su impacto en diferentes tipos y niveles de estudiantes siguen siendo objeto de estudio.

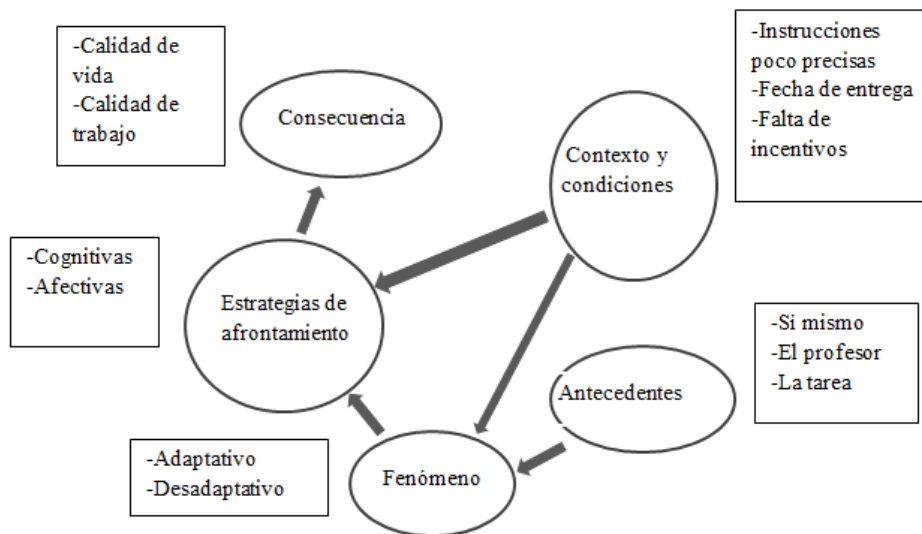


Figura 1. Modelo de procrastinación académica, basado en Schraw et al. (2007).

4.3. Modelos teóricos de la procrastinación académica

Schraw, Wadkins y Olafson (2007) propusieron uno de los pocos modelos teóricos del estudio de la procrastinación. El modelo tiene cinco componentes que incluyen: contexto y condiciones, antecedentes, estrategias de afrontamiento, consecuencias y formas adaptativas/desadaptativas de la procrastinación, como aparece ilustrado en la figura 1.

Este modelo parte de que la procrastinación es ubicua, es decir, todas las personas la practican en alguna medida y muchas la llevan al extremo. La medida en la que los estudiantes procrastinan depende de una gran cantidad de factores, ninguno de los cuales, visto aisladamente, es suficiente para causar la procrastinación.

En un esfuerzo por construir un modelo que abarcara los diferentes factores motivacionales y conductas relacionadas con la procrastinación, Strunk, Cho, Steele y Bridges (2013) propusieron un modelo 2 x 2 de las conductas académicas asociadas con el tiempo (ver figura 2).

Se trata de un modelo de dos dimensiones y, a su vez, dos niveles o categorías por cada dimensión. Una dimensión estaría constituida por las conductas académicas relacionadas con el manejo del tiempo. La segunda dimensión estaría conformada por la base motivacional de estas conductas. Las dos fuentes motivacionales que conforman el continuo motivacional del modelo (logro o evitación) están ratificadas en la literatura como las fuentes principales de las conductas de procrastinación.

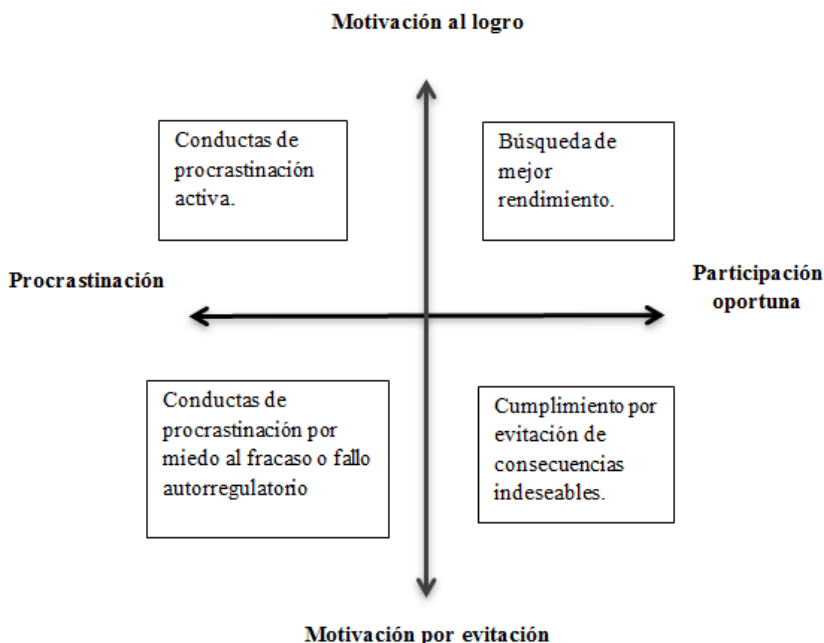


Figura 2. Modelo 2x2, basado en Strunk, Cho, Steele y Bridges (2013)

Los autores de este modelo defienden que ninguna de las dimensiones por sí misma es suficiente y que es necesario considerar las dos dimensiones antes expuestas simultáneamente. Esto genera una visión más comprehensiva de la procrastinación, que permite integrar evidencias aparentemente contradictorias sobre las razones para procrastinar.

4.4. Instrumentos de medida para la procrastinación

Existen diversos instrumentos de autoinforme para la evaluación de la procrastinación académica y no académica, tales como la Escala de Procrastinación (Tuckman, 1991), el Inventario de Procrastinación para Adultos (McCown y Johnson, 1989), la Escala de Procrastinación Pura (Steel, 2010), la Escala General de Procrastinación (Lay, 1986) o la Escala de Decisión de Procrastinación (Mann, 1982 citado por Díaz-Morales, Ferrari, Díaz y Argumedo, 2006), entre otros. Las diferencias entre estas diversas medidas de la procrastinación son, por un lado, que algunas hacen referencia a la evaluación de la procrastinación en la vida cotidiana y otras a la procrastinación exclusivamente académica y, por otro lado, al énfasis que ponen sobre cada una de las escalas, de acuerdo a la definición inicial del constructo adoptada. A continuación se comentarán dos de los instrumentos que se suelen usar en el ámbito académico.

La Escala de Procrastinación de Tuckman (1991) está compuesta por 35 preguntas que se registran en una escala Likert de cuatro puntos con los siguientes valores: “Con seguridad ese soy yo”, “Esa es mi tendencia”, “Esa no es mi tendencia” y “Con seguridad ese no soy yo”. La escala contiene ítems generales, no sólo académicos, del tipo: “Pospongo el inicio de actividades que no me gusta hacer”, “Soy puntual para las citas” o “Soy un perdedor de tiempo incurable”. Por lo tanto, ofrece una medida de procrastinación que se puede utilizar fuera del ámbito académico.

El PASS (*Procrastination Assessment Scale-Students*), creado por Solomon y Rothblum (1984) va más allá de la evaluación de los hábitos de estudio, incorporando otras posibles variables o razones para procrastinar, tales como ansiedad, dificultades para tomar decisiones, baja asertividad, rebelión contra el control, miedo al éxito, aversión a la tarea o perfeccionismo. La conceptualización de la procrastinación que subyace al PASS incluye más factores que un pobre manejo del tiempo o unas inadecuadas habilidades de estudio, lo que genera una visión más completa y compleja de las diferentes razones que pueden estar generando las demoras en las tareas de los estudiantes. Por estas razones se hace recomendable su uso para la evaluación de la procrastinación en entornos académicos.

5. Intervenciones sobre la procrastinación y el manejo del tiempo

Hay suficiente evidencia previa que demuestra que las habilidades de manejo del tiempo y disminución de la procrastinación son alcanzables mediante un entrenamiento sistemático (Britton y Tesser 1991; Gortner y Zulauf 2000; Pehlivan, 2013).

Debido a las posibilidades de entrenamiento que ofrecen estas habilidades y su impacto en el éxito y bienestar del alumnado universitario, autores como Kitsantas, Winsler y Huie (2008) recomiendan a profesores y administrativos universitarios poner especial atención a las habilidades de manejo del tiempo de sus estudiantes, señalando este ámbito como objeto de intervención.

Desde la intervención psicoeducativa se han probado técnicas prometedoras en el manejo de la procrastinación, tales como las intervenciones conductuales o cognitivo conductuales mediante: el establecimiento de rutinas y calendarios; la exposición paulatina a los eventos que evita el alumno al procrastinar; el establecimiento de metas y objetivos diarios para generar aumento de la motivación; el manejo de las creencias irracionales que alimentan la procrastinación tales como el perfeccionismo o el miedo al fracaso; el aumento de la autoeficacia percibida de los estudiantes; la mejora del automonitoreo que provoca discrepancia entre el tiempo y esfuerzo que se requiere para cumplir ciertas metas, o incluso la terapia de grupo con estudiantes usando algunas de las técnicas anteriormente mencionadas.

Aunque queda mucho por investigar sobre las intervenciones para el manejo de la procrastinación académica, es un área donde se registran grandes avances e innovaciones. Por ejemplo, autores como Glick y Orsillo (2015) han usado técnicas no presenciales para el aumento de la flexibilidad mental para la disminución de la procrastinación y la ansiedad; mientras Rozental, Forsström, Nilsson, Rizzo y Carlbring (2014) implementaron un programa de intervención en línea con estudiantes para el manejo de la procrastinación. Esto hace pensar que en un futuro cercano las intervenciones en esta área aprovecharán las posibilidades que ofrecen los entornos virtuales de aprendizaje.

6. Conclusiones

De acuerdo a la revisión teórica anteriormente presentada sobre la procrastinación académica, podemos destacar las siguientes ideas:

- La procrastinación presenta una clara relación inversa con el rendimiento académico en el alumnado universitario.
- Puede ser evaluada satisfactoriamente a través de pruebas de entrada para los estudiantes, y estas pruebas son veraces sobre su actual comportamiento y predictivas sobre su desempeño académico.
- Debe ser integrada dentro de los modelos de aprendizaje autorregulado para una visión más profunda y completa.
- Puede ser entrenada, modificada y mejorada desde programas de entrenamiento en manejo del tiempo que tengan en cuenta aspectos cognitivos, metacognitivos, conductuales y motivacionales.

La procrastinación académica no se reduce al establecimiento de un calendario de actividades. Por el contrario, se trata de un patrón autorregulatorio que incluye aspectos como metas de aprendizaje autoimpuestas, estrategias de autocontrol y procesos metacognitivos como el automonitoreo o la autoevaluación, lo cual, en

última instancia, conducen a un mejor rendimiento académico, además de mayor estabilidad emocional y mejores hábitos de alimentación, sueño y socialización.

Mientras variables tradicionalmente estudiadas por su relación con el rendimiento académico (por ejemplo, rendimiento previo, origen social, etc.) son difícilmente controlables o mejorables en el contexto de los programas de prevención de la retención universitaria, el adecuado uso de estrategias de autorregulación puede ser entrenado satisfactoriamente (Chen, 2011; Rosário et al., 2007; Schraw, Crippen, y Hartley, 2006; Vovides, Sanchez-Alonso, Mitropoulou y Nickmans, 2007), lo que permitiría el desarrollo de programas preventivos de la deserción tras un diagnóstico inicial de los estudiantes.

Por lo tanto, a la hora de desarrollar intervenciones preventivas para evitar la deserción universitaria, se sugiere privilegiar la mejora en las habilidades previamente descritas en el alumnado de nuevo ingreso, obviamente dentro de un modelo institucional integral y estratégico para el manejo de la retención de los estudiantes. Habría que preparar a los estudiantes para comprender los plazos, formas de evaluación y características particulares del contexto formativo, de tal modo que esto les permita fijar metas adecuadamente y estimar de manera más cercana a la realidad el tiempo que les llevarán las actividades de acuerdo a su dificultad.

Para el desarrollo adecuado de este tipo de intervenciones se recomienda tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Una caracterización inicial de las principales variables sociodemográficas del alumnado.
- En cuanto a la carrera, es importante tener en cuenta la forma de evaluación, la ponderación por créditos de las asignaturas y el grado de dificultad/exigencia de la titulación en general.
- Es muy recomendable establecer un diagnóstico inicial sobre los hábitos de procrastinación de los estudiantes mediante alguna de las pruebas que se han desarrollado para evaluar este constructo; se esperaría dentro de esta evaluación inicial describir las razones para procrastinar que esgrime cada estudiante, ya que cada uno de los motivos para procrastinar puede requerir un trabajo diferencial.
- Hay evidencia que señala que para los estudiantes es de utilidad algo tan sencillo como ser conscientes de sus resultados en una prueba de gestión del tiempo, mediante la retroalimentación de dichas puntuaciones en sus diferentes dimensiones (Liu, Rijmen, MacCann y Roberts, 2009). Por lo tanto, los resultados de un diagnóstico inicial deberían ser trasladados a los estudiantes como un primer paso del entrenamiento en la mejora de sus competencias autorregulatorias que supone la reflexión crítica sobre sus actividades, intereses y metas, como un camino para fortalecer la conciencia sobre su propio trabajo diario y su relación con las metas futuras.
- A partir de la caracterización inicial, se puede orientar la intervención para lograr que el alumno establezca metas y prioridades fortaleciendo la motivación intrínseca y la autorregulación en torno a metas claras, precisas y medibles. Además, deberían desarrollarse rutinas y hábitos semanales/diarios que contribuyan al aumento del autocontrol del alumnado.

- Dentro de la intervención deben ser incluidos aspectos como el manejo de hábitos de sueño, la recreación, el deporte y la alimentación como parte de una planificación adecuada de actividades.
- En el contexto de la cultura pedagógica de las instituciones, de cara a fortalecer su calidad y aumentar la retención, es aconsejable el entrenamiento de los docentes en este tipo de intervenciones para ayudar a los estudiantes a planear mejor sus actividades y formular adecuadamente sus metas dentro de cada curso. Estas intervenciones o cursos pueden ser de modalidad virtual, presencial o b-learning.

Finalmente, mencionar que las futuras reflexiones o investigaciones sobre este constructo a nivel transcultural serán un aporte en sí mismo, debido a la falta de datos o estudios en población hispanohablante que caracterice las inevitables diferencias culturales frente al alumnado y sistema universitario anglosajón o de otras latitudes. Se hace necesario avanzar en investigación sobre la adaptación de pruebas a nivel transcultural, validando psicométricamente instrumentos que puedan emplearse para la evaluación en contextos de América Latina y el Caribe. O, en su defecto, la construcción de pruebas propias que permitan contar con herramientas de evaluación estandarizadas y con verificada confiabilidad y validez.

7. Referencias bibliográficas

- Alegre, (2013). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Revista de Educación y Psicología de la USIL*, 1(2), 57-82. doi:10.20511/pyr2013.v1n2.29
- Arana, F. G., Galarregui, M. S., Miracco, M. C., Partarrieu, A. I., De Rosa, L., Lago, A. E., Traiber, L. I., Nussold, P. T., Rutsztein, G. y Keegan, E. G. (2014). Perfeccionismo y desempeño académico en estudiantes universitarios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Acta Colombiana de Psicología*, 17(1), 71-77. doi: 10.14718/ACP.2014.17.1.8
- Awuni, J. (2011) Correlates of course anxiety and academic procrastination in higher education. *Global Journal of Educational Research*, 10(1), 55-65.
- Barona, C. (2010). *Retos y oportunidades de la flexibilidad de las instituciones de educación superior mexicanas en el escenario internacional (El proceso de Bolonia)* "Encuentro de mexicanistas". Recuperado de <http://www.mexicanistas.eu/es/programme-2/ponencias-segmento-de-educacion-superior>.
- Barrera, M., Donolo, D. y Rinaudo, M. (2008). Ritmo de estudio y trayectoria universitaria. *Anales de Psicología*, 24 (1), 9-15.
- Barrie, S., Ginns, P. y Prosser, M. (2005). Early impact and outcomes of an institutionally aligned, student focused learning perspective on teaching quality assurance. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(6), 641-656. doi:10.1080/02602930500260761
- Berge, Z. y Huang, Y. (2004). A model for sustainable student retention: a holistic perspective on the student dropout problem with special attention to e-learning. *DEOSNEWS*, 13(5), 13-5.
- Boyles, L. (2000). *Exploration of a retention model for community college student*. [Tesis de grado]. Greensboro: University of North Caroline.

- Britton, B. y Tesser, A. (1991). Effects of time-management practices on college grades. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 405-410. doi:10.1037/0022-0663.83.3.405
- Bruinsma, M. y Jansen, E. (2009). When will I succeed in my first-year diploma? : survival analysis in Dutch higher education. *Higher Education Research and Development*, 28(1), 99-116. doi:10.1080/07294360802444396
- Casillas, A., Robbins, S., Allen, J., Kuo, Y.-L., Hanson, M. A. y Schmeiser, C. (2012). Predicting early academic failure in high school from prior academic achievement, psychosocial characteristics, and behavior. *Journal of Educational Psychology*, 104(2), 407-420. doi: 10.1037/a0027180.
- Chen, P. (2011). Guiding college students to develop academic self-regulatory skills. *Journal of College Teaching and Learning*, 8(9), 29-33. doi:10.19030/tlc.v8i9.5642
- Corkina, D., Yua, Sh. y Lindtb, S. (2011). Comparing active delay and procrastination from a self-regulated learning perspective. *Learning and Individual Differences*, 21(5), 602-606. doi:10.1016/j.lindif.2011.07.005
- Creed, P., Fallon, T. y Hood, M. (2009). The relationship between career adaptability, person and situation variables, and career concerns in young adults. *Journal of Vocational Behavior*, 74(2), 219-229. doi:10.1016/j.jvb.2008.12.004
- Demeter, D. y Davis, Sh. (2013). Procrastination as a tool: exploring unconventional components of academic success. *Creative Education*, 04 (07), 144-149. doi:10.4236/ce.2013.47a2018
- Dezcallar, T.; Clariana, M.; Gotzens, C.; Badia, M. y Cladellas; R. (2015) Conciencia y trabajo continuo como predictores del rendimiento académico en estudiantes españoles. *Revista Complutense de Educación*, 26(2), 367-384. doi:10.5209/rev_rced.2015.v26.n2.43229
- Díaz-Morales, Ferrari, J., Díaz, K. y Argumedo, D. (2006). Factorial structure of three procrastination scales with a spanish adult population. *European Journal of Psychological Assessment*, 22(2), 132-137. doi:10.1027/1015-5759.22.2.132
- Domínguez, S., Villegas, G. y Centeno Sh. (2014) Procrastinación académica: validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *Liberabit*, 20(2), 293-304.
- Donoso, S., Donoso, G. y Arias, O. (2010). Iniciativas de retención de estudiantes en educación superior. *Calidad de la Educación*, 33(Dic), 15-61.
- Ferrari, J., Mason, C., y Hammer, C. (2006). Procrastination as a predictor of task perceptions: Examining delayed and non-delayed tasks across varied deadlines. *Individual Differences Research*, 4(1), 28-36.
- Ferrari, J., O'Callaghan, J. y Newbegin, I. (2005). Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: Arousal and avoidance delays among adults. *North American Journal of Psychology*, 7, 1-6.
- Ferrari, J., Barmes, K. y Steel, P. (2009). Life regrets by avoidant and arousal procrastinators. Why put off today what you will regret tomorrow?. *Journal of Individual Differences*, 30 (3), 163-168. doi:10.1027/1614-0001.30.3.163
- George, D., Dixon, S., Stansal, E., Lund, S. y Pheri, T. (2008). Time diary and questionnaire assessment of factors associated with academic and personal success among university undergraduates. *Journal of American College Health*, 56(6), 706-715. doi:10.3200/jach.56.6.706-715

- Glick, D. y Orsillo, S. (2015). An investigation of the efficacy of acceptance-based behavioral therapy for academic procrastination. *Journal of Experimental Psychology: General*, 144(2), 400-409. doi:10.1037/xge0000050
- Gortner, A. y Zulauf, C. (2000). Factors associated with academic time use and academic performance of College students: A recursive approach. *Journal of College Student Development*, 41(5), 544-556.
- IESALC (2006). *Repitencia y deserción en América Latina*. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo.
- Kaya, H., Kaya, N., Ozturk, A. y Kucuk, L. (2012) Assessing time-management skills in terms of age, gender, and anxiety levels: A study on nursing and midwifery students in Turkey. *Nurse Education in Practice*, 12(5), 284-288. doi:10.1016/j.nepr.2012.06.002
- Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: a meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82, 26-33. doi:10.1016/j.paid.2015.02.038
- Kitsantas, A., Winsler, A. y Huie, F. (2008). Self-regulation and ability predictors of academic success during college: a predictive validity study. *Journal of Advanced Academics*, 20(1), 42-68.
- Klassen, R. y Kuzucu, E. (2009). Academic procrastination and motivation of adolescents in Turkey. *An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 29(1), 69-81. doi:10.1080/01443410802478622
- Krumrei, M., Elizabeth, J., Newton, F., Kim, E. y Wilcox, D. (2013). Psychosocial factors predicting first-year college student success. *Journal of College Student Development*, 54(3), 247-266. doi:10.1353/csd.2013.0034
- Lay, C. (1986) At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20(4), 474-495. doi:10.1016/0092-6566(86)90127-3
- Lay, C. y Schouwenburg, H. (1993). Trait procrastination, time management, and academic behavior. *Journal of Social Behavior & Personality*, 8(4), 647-662. doi:10.1016/0191-8869(96)00038-4
- Liu, L., Rijmen, F., MacCann, C. y Roberts, R. (2009). The assessment of time management in middle-school students. *Personality and Individual Differences*, 47(3), 174-179. doi:10.1016/j.paid.2009.02.018
- McCloskey, J. (2011). *Finally, my thesis on academic procrastination* [Tesis de grado]. Arlington: University of Texas.
- McCown, W. y Johnson, J. (1989). *Validation of an adult inventory of procrastination*. Unpublished manuscript, Department of Mental Health/Psychology, Hahnemann University, Philadelphia, PA.
- McLaughlin, P. y Simpson, N. (2007). The common first year programme: some lessons from a construction science course. *Teaching in Higher Education*, 12(1), 13-23. doi:10.1080/13562510601102057
- Melo, A., Ramos, J. y Hernández, P. (2014). La educación superior en Colombia: situación actual y análisis de eficiencia. *Borradores de Economía*, 808, 1-50.
- Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia (2013). *Perfil Académico y Condiciones de Empleabilidad: Graduados de Educación Superior (2001 – 2012) y Certificados de Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano (2010-2012)*. Recuperado de http://www.graduadoscolombia.edu.co/html/1732/articles195072_perfil_2013.pdf

- OCDE (2013). *Education at a glance 2013: OECD Indicators*. OECD Publishing. doi: 10.1787/eag-2013-en.
- Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(1), 3-19. doi:10.1080/0260293042000160384
- Paz, A., Aranda, R., Juana, M., Delgado, M. y Sayas, Y. (2014) Representaciones mentales sobre la procrastinación en estudiantes de psicología de la UNMSM. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 17(3).
- Pehlivan, A. (2013) The effect of the time management skills of students taking financial accounting course on their course grades and grade point averages. *International Journal of Business and Social Science*, 4(5), 196-199.
- Rice, K., Richardson, C. y Clark, D. (2012) Perfectionism, procrastination, and psychological distress. *Journal of Counselin Psychology*, 59(2), 288-302. doi:10.1037/a0026643
- Robbins, S., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R. y Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A Meta-Analysis *Psychological Bulletin*, 130(2), 261-288. doi:10.1037/0033-2909.130.2.261
- Robbins, S., Oh, I., Le, H. y Button, C. (2009). Intervention Effects on college performance and retention as mediated by motivational, emotional, and social control factors: integrated meta-analytic path analyses. *Journal of Applied Psychology*, 94(5), 1163-1184. doi:10.1037/a0015738
- Robotham, D. (2012). Student part-time employment: characteristics and consequences. *Education + Training*, 54(1), 65-75. doi:10.1108/00400911211198904
- Rodarte-Luna, B. y Sherry, A. (2008). Sex differences in the relation between statistics anxiety and cognitive/learning strategies. *Contemporary Educational Psychology*, 33(2), 327-344.
- Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J., González-Pianda, J., Solano, P. y Valle, A. (2007). Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior. *Psicothema*, 19(3), 422-427.
- Rozental, A. y Carlbring, P. (2014). Understanding and Treating Procrastination: A Review of a Common Self-Regulatory Failure. *Psychology*, 5(13), 1488-1502. doi:10.4236/psych.2014.513160
- Rozental, A., Forsström, D., Nilsson, S., Rizzo, A. y Carlbring, P. (2014) Group versus Internet-based cognitive-behavioral therapy for procrastination: Study protocol for a randomized controlled trial. *Internet Interventions*, 1(2), 84-89. doi:10.1016/j.invent.2014.05.005
- Salinitri, G. (2005). The effects of formal mentoring on the retention rates for first-year, low achieving students. *Canadian Journal of Education*, 28(4), 853-873. doi:10.2307/4126458
- Schneider, M. (2010). *Finishing the first lap: the cost of first-year student attrition in America's four-year colleges and universities*. Washington, DC: American Institutes for Research. doi:10.1037/e537522012-001
- Schraw, G., Crippen, K. y Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education* 36, 111-139. doi:10.1007/s11165-005-3917-8
- Schraw, G., Wadkins, T. y Olafson, L. (2007). Doing the things we do: a grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 12-25. doi:10.1037/0022-0663.99.1.12

- Solomon, L. y Rothblum, E. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509. doi:10.1037/0022-0167.31.4.503
- Steel, P. (2007) The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94. doi:10.1037/0033-2909.133.1.65
- Steel, P. (2010). Arousal, avoidant and decisional procrastinators: do they exist? *Personality and Individual Differences*, 48(8), 926-934. doi: 10.1016/j.paid.2010.02.025.
- Strunk, K., Cho, Y., Steele, M. y Bridges, S. (2013) Development and validation of a 2 x 2 model of time-related academic behavior: procrastination and timely engagement. *Learning and individual differences*, 25, 35-44. doi:10.1016/j.lindif.2013.02.007
- Sudler, E. (2013). *Academic procrastination as mediated by executive functioning, perfectionism, and frustration intolerance in college students* [Tesis de grado]. New York: St. John's University.
- Sun, H. y Yang, X. (2009). Students' pressure, time management and effective learning. *International Journal of Educational Management*, 23(6), 456-466. doi:10.1108/09513540910981005
- Tan, C.; Ang, R., Klassen, R., Yeo, L., Wong, I., Huan, V. y Chong, W. (2008). Correlates of Academic Procrastination and Students' Grade Goals. *Curr Psychol*, 27(2), 135-144. doi:10.1007/s12144-008-9028-8
- Tinto, V. (2006-2007) Retention: What Next? *J. College Student Retention*, 8 (1), 1-19.
- Tuckman, B. (1991). The development and concurrent validity of the Procrastination Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 51, 473-480. doi:10.1177/0013164491512022
- Tuckman, B. W. (2003). The effect of learning and motivation strategies training on college students' achievement. *Journal of College Student Development*, 44(3), 430-437. doi:10.1353/csd.2003.0034
- Tyler-Smith, K. (2006). Early attrition among first time elearners: a review of factors that contribute to drop-out, withdrawal and non-completion rates of adult learners undertaking elearning programmes. *Journal of Online Learning and Teaching*, 2(2), 73-85.
- Ukpong, D. y George, I. (2013) Length of study-time behavior and academic achievement of social studies education students in the University of Uyo. *International Education Studies*, 6(3). doi:10.5539/ies.v6n3p172
- UNESCO (2010) *Compendio Mundial de la Educación 2010. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo. Educación y género: entre avances y promesas*. Montreal: Instituto de Estadística de la UNESCO.
- UNESCO (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: Ediciones SALECIANOS Impresores S.A.
- Valle, A., Núñez, J., Cabanach, R., González, J., Rodríguez, S., Rosário, P., Muñoz, M. y Cerezo, R. (2009). Academic goals and learning quality in higher education students. *The Spanish Journal of Psychology*, 12 (1), 96-105. doi:10.1017/s1138741600001517
- Vovides, Y., Sanchez-Alonso, S., Mitropoulou, V. y Nickmans, G. (2007). The use of e-learning course management systems to support learning strategies and to improve self-

- regulated learning. *Educational Research Review*, 2(1), 64-74. doi:10.1016/j.edurev.2007.02.004
- Wang, Z. y Englander, F. (2010). A cross-disciplinary perspective on explaining student performance in introductory statistics-what is the relative impact of procrastination?. *College Student Journal*, 44(2), 458-468.
- Wilson, B. y Nguyen, T. (2012). Belonging to tomorrow: an overview of procrastination. *International Journal of Psychological Studies*, 14(1), 212-217. doi:10.5539/ijps.v4n1p211
- Winne, Ph. y Nesbit, J. (2010). The psychology of academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 61(1), 653-678. doi:10.1146/annurev.psych.093008.100348
- Wolters, Ch. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 179-187. doi: 10.1037/0022-0663.95.1.179
- Zarick, L.M. y Stonebraker, R. (2009). I'll do it tomorrow the logic of procrastination. *College Teaching*, 57(4), 211-215. doi:10.3200/ctch.57.4.211-215
- Zimmerman, B. y Moylan, A. (2008). Self-Regulation: where metacognition and motivation intersect. En Hacker, D., Dunlosky, J. Y Graesser, A. (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 298-315). New York-Londres: Routledge.